

## こどもの学習意欲・人間関係に与える受容の効果

——調査研究と発達障害への支援事例から導かれる「愛情の器」モデル——

## The Effect of Acceptance on Learning Motivation and Human Relations of Children :

The proposal of “receptacle of affection model” led by Survey research and Case Studies of Developmental Disorders

米 澤 好 史

Yoshifumi YONEZAWA

(和歌山大学教育学部心理学教室)

2011年7月25日受理

## 1. はじめに

本研究では、親や教師という大人が、こどもに対して受容的にかかわることが、こどもの学習意欲とどんな関係があるか、またこどもの人間関係の育成にどのような効果をもたらすかについて、探究する。本研究で報告するのは、幼稚園児とその担任教師と保護者を対象とした調査研究と小学校児童とその担任教師を対象とした調査研究、及び受容の問題に関わる事例研究の3つである。これらの研究をもとに、米澤(2011)で提唱した「愛情の器モデル」を発展させ、こどもの意欲と問題行動を説明する心理モデルについて更に詳細に分析・構造化を試み、その効用に検討を加える。

## 2. 調査研究：その1

## 2. 1. 方法

2. 1. 1. 被調査者・回答者 和歌山県下の湯浅幼稚園、ぶっとく幼稚園、和歌山中央幼稚園の3つの私立幼稚園に通園する年少児・年中児・年長児576名、及びその担任教師と保護者を対象とした。

2. 1. 2. 質問紙の構成 米澤(2008)において構成した次の尺度を用いた。①[こどもたち本人への質問]は、9項目からなる遊び・絵本・運動への好悪度、有能感、対人関係効力感、自己制御、養護性、幼稚園と家庭への好悪度についての3段階評定尺度である。②[教師用質問] ③[親用質問]に共通して、学習・認知・意欲面についての特性についての質問である認知活動特性尺度27項目(5段階評定)[第1因子：拡散的競争的意欲 第2因子：かかわり志向 第3因子：集中的自主的意欲 第4因子：協同志向 第5因子：学習目標で構成]、学習と発達の到達度評価についての質問である学習発達到達度尺度30項目(5段階評定)[第1因子：創意工夫・表現 第2因子：協調性・受容性 第3因子：基本的学習機能 第4因子：認知力・遂行力 第5因子：生活態度から構成]、人間関係・自己像特性についての質問である人間関係特性尺度35項目(5段階評定)[第1因子：養護性 第2因子：自己制御 第3因子：自己主張 第4因子：攻撃性から構成]、①

[親用質問]には、家庭の環境評価・養育態度についての質問である子育てこども観尺度39項目(5段階評定)[第1因子：叱咤・感情的対応 第2因子：積極的にかかわり 第3因子：受容理解 第4因子：全面許容 第5因子：子育て自信 第6因子：機嫌取りから構成]を用いた。

## 2. 2. 結果

用いた変数間のピアソン相関係数を算出し、Table1-1~1-4に示した。

Table1-1. 幼稚園での変数間の相関係数その1

	1. あそぶのは好きですか？	2. えほんが大好きですか？	3. からだを動かすのは好きですか？	4. じぶんはなんでもできるとおもいますか？	5. おともだちとやさしくできますか？	6. したいこともおまかせますか？	7. ちいさいこどものおせわがすきですか？	8. ようきでいますか？	9. おうちは好きですか？
1. あそぶのは好きですか？	1.000	.058	.171(**)	.146(**)	.125(**)	.054	.128(**)	.158(**)	.038
2. えほんが大好きですか？	.058	1.000	.231(**)	.144(**)	.133(**)	.073	.203(**)	.263(**)	.271(**)
3. からだを動かすのは好きですか？	.171(**)	.231(**)	1.000	.150(**)	.143(**)	.123(**)	.267(**)	.232(**)	.290(**)
4. じぶんはなんでもできるとおもいますか？	.146(**)	.144(**)	.150(**)	1.000	.174(**)	.112(**)	.234(**)	.153(**)	.152(**)
5. おともだちとやさしくできますか？	.125(**)	.133(**)	.143(**)	.174(**)	1.000	.164(**)	.242(**)	.172(**)	.074
6. したいこともおまかせますか？	.054	.073	.123(**)	.112(**)	.164(**)	1.000	.117(**)	.117(**)	.085(*)
7. ちいさいこどものおせわがすきですか？	.128(**)	.203(**)	.267(**)	.234(**)	.242(**)	.117(**)	1.000	.266(**)	.175(**)
8. ようきでいますか？	.158(**)	.263(**)	.232(**)	.153(**)	.172(**)	.117(**)	.266(**)	1.000	.191(**)
9. おうちは好きですか？	.038	.271(**)	.290(**)	.152(**)	.074	.085(*)	.175(**)	.191(**)	1.000
拡散的競争的意欲(先生)	.050	-.035	.184(**)	.026	.028	.042	.013	.099(*)	.038
かかわり志向(先生)	.055	.087(*)	.275(**)	.056	.084(*)	.094(*)	.098(*)	.181(**)	.028
集中的自主的意欲(先生)	.077	-.031	.138(**)	-.020	.033	.091(*)	-.036	.117(**)	.012
協同志向(先生)	.071	-.031	.122(**)	.041	.112(**)	.098(*)	.114(**)	.008	-.002
学習目標(先生)	-.056	-.010	-.058	-.023	-.011	-.002	-.055	-.013	-.010
創意工夫・表現(先生)	.172(**)	.003	.255(**)	.051	-.014	.063	-.024	.108(**)	.049
協調性・受容性(先生)	.197(**)	-.026	.124(**)	.036	.045	.093(*)	-.056	.087(*)	.026
基本的学習機能(先生)	.177(**)	-.004	.201(**)	-.007	-.075	.057	-.032	.091(*)	-.003
認知力・遂行力(先生)	.145(**)	-.012	.178(**)	.004	-.004	.057	-.014	.092(*)	.027
生活態度(先生)	.213(**)	.027	.198(**)	.068	.017	.117(**)	.044	.108(**)	.005
養護性(先生)	.118(**)	.024	.217(**)	.042	.082	.069	.091(*)	.120(**)	.025
自己制御(先生)	.133(**)	-.005	.012	-.047	.061	.098(*)	-.033	.035	.011
自己主張(先生)	.044	-.025	.191(**)	.058	.013	.064	.078	.089(*)	.013
攻撃性(先生)	-.174(**)	-.017	-.061	.034	-.098(*)	-.117(**)	-.053	-.056	-.068
拡散的競争的意欲(保護者)	-.014	-.041	-.001	.013	.003	.023	.035	-.043	.013
かかわり志向(保護者)	-.013	.084(*)	.044	.017	.059	-.007	.077	.009	-.022
集中的自主的意欲(保護者)	-.021	-.018	.020	-.027	-.010	.103(*)	.000	-.057	.030
協同志向(保護者)	.010	-.055	.009	.040	-.009	.089(*)	.097(*)	.020	.078
学習目標(保護者)	-.021	.068	.008	.078	-.016	.058	-.016	-.006	.049
創意工夫・表現(保護者)	.027	-.019	.102(*)	.007	.041	.029	.082(*)	-.005	-.007
協調性・受容性(保護者)	-.019	-.007	.057	.029	.054	.056	.013	-.007	-.073
基本的学習機能(保護者)	.149(**)	.005	.129(**)	-.043	-.025	.011	-.013	.076	.013
認知力・遂行力(保護者)	.000	-.025	.031	-.039	-.044	.015	.017	.030	.046
生活態度(保護者)	.053	.037	.107(*)	.061	.028	.063	.138(**)	.062	.026
養護性(保護者)	-.046	.028	.031	.060	.068	.008	.178(**)	.008	-.013
自己制御(保護者)	.031	.005	.083(*)	.005	.053	.077	.088(*)	-.010	.006
自己主張(保護者)	-.007	-.034	.081	.050	-.023	.029	.103(*)	-.019	.068
攻撃性(保護者)	-.004	.039	-.030	-.034	-.046	-.033	-.046	-.040	.004
保護者・叱咤・感情的対応	.058	-.025	-.076	-.043	-.051	-.063	-.115(**)	-.035	-.050
保護者・積極的にかかわり	-.051	.109(**)	.105(*)	.075	.048	.026	.168(**)	.056	.112(**)
保護者・受容理解	-.049	.043	.021	.006	.018	.009	.098(*)	.037	.122(**)
保護者・全面許容	-.019	.015	-.075	-.027	-.061	-.061	-.062	-.063	-.043
保護者・子育て自信	.075	.020	.047	.060	.029	.027	.040	.012	.017
保護者・機嫌取り	.027	.023	-.035	-.018	-.016	-.037	-.072	.023	-.062
					**	相関係数は 1% 水準で有意(両側)です。			
					*	相関係数は 5% 水準で有意(両側)です。			

Table1-2. 幼稚園での変数間の相関係数その2

	拡散的競争的意欲 (先生)	集中的自主的意欲 (先生)	協同志向 (先生)	学習目標 (先生)	創意工夫・表現 力・表現 (先生)	協調性・ 受容性 (先生)	基本的学習 技能 (先生)	認知力・ 遂行力 (先生)	生活態度 (先生)	養護性 (先生)	自己制御 (先生)	自己主張 (先生)	攻撃性 (先生)	
1. あそぶのは好きですか	.050	.055	.077	.071	-.056	.172(**)	.197(**)	.177(**)	.145(**)	.213(**)	.118(**)	.044	-.174(**)	
2. えほんは好きですか	-.035	.387(**)	-.031	-.031	-.010	.003	-.026	-.004	-.012	.027	.024	-.005	-.025	-.017
3. からだをうごかすのは好きですか	.184(**)	.275(**)	.138(**)	.122(**)	-.058	.255(**)	.124(**)	.201(**)	.178(**)	.188(**)	.217(**)	.012	.191(**)	-.061
4. じぶんはなんでもできるとおもいますか	.026	.056	-.020	.041	-.023	.051	.036	-.007	.004	.068	.042	-.047	.058	.034
5. おもだちにやさしくできますか	.029	.084(**)	.033	.112(**)	-.011	-.014	.045	-.075	-.004	.017	.082	.081	.013	-.088(*)
6. したいこともがまんできますか	.042	.084(*)	.091(*)	.088(*)	-.002	.063	.095(*)	.057	.057	.117(**)	.088	.088	.084	-.117(**)
7. ちいさいことのおせわが好きですか	.013	.089(*)	-.036	.114(**)	-.055	-.024	-.056	-.032	-.014	.044	.091(*)	-.003	.078	-.053
8. ようえんが好きですか	.099(*)	.181(**)	.117(**)	.008	-.013	.108(**)	.087(*)	.091(*)	.082(*)	.108(**)	.120(**)	.035	.088(*)	-.056
9. おうちは好きですか	.008	.028	.012	-.002	-.010	.049	.026	-.003	.027	.005	.025	.011	.013	-.068
拡散的競争的意欲(先生)	1.000	.427(**)	.617(**)	.388(**)	-.028	.488(**)	.290(**)	.269(**)	.542(**)	.343(**)	.510(**)	.124(**)	.684(**)	-.053
かわかり志向(先生)	.427(**)	1.000	.538(**)	.267(*)	-.146(**)	.634(**)	.494(**)	.430(**)	.576(**)	.397(**)	.615(**)	.284(**)	.340(**)	-.216(**)
集中的自主的意欲(先生)	.617(**)	.538(**)	1.000	.223(**)	-.048	.598(**)	.601(**)	.421(**)	.698(**)	.550(**)	.614(**)	.538(**)	.418(**)	-.288(**)
協同志向(先生)	.388(**)	.267(*)	.223(**)	1.000	-.124(**)	.194(**)	.204(**)	.222(**)	.267(**)	.263(**)	.270(**)	.126(**)	.301(**)	-.103(*)
学習目標(先生)	-.028	-.146(**)	-.048	-.124(**)	1.000	-.059	-.147(**)	-.152(**)	-.219(**)	-.118(**)	-.218(**)	-.072	.095(*)	.055
創意工夫・表現(先生)	.488(**)	.634(**)	.598(**)	.198(**)	-.059	1.000	.747(**)	.753(**)	.744(**)	.671(**)	.718(**)	.392(**)	.435(**)	-.307(**)
協調性・受容性(先生)	.290(**)	.494(**)	.601(**)	.204(**)	-.059	.747(**)	1.000	.595(**)	.744(**)	.648(**)	.703(**)	.747(**)	.695(**)	-.529(**)
基本的学習技能(先生)	.269(**)	.430(**)	.421(**)	.222(**)	-.152(**)	.753(**)	.595(**)	1.000	.601(**)	.680(**)	.511(**)	.337(**)	.248(**)	-.267(**)
認知力・遂行力(先生)	.542(**)	.376(**)	.699(**)	.267(**)	-.219(**)	.744(**)	.744(**)	.601(**)	1.000	.585(**)	.665(**)	.506(**)	.384(**)	-.328(**)
生活態度(先生)	.343(**)	.397(**)	.550(**)	.263(**)	-.118(**)	.671(**)	.640(**)	.595(**)	.595(**)	1.000	.543(**)	.497(**)	.272(**)	-.415(**)
養護性(先生)	.510(**)	.615(**)	.614(**)	.270(**)	-.218(**)	.718(**)	.703(**)	.511(**)	.685(**)	.543(**)	1.000	.402(**)	.359(**)	-.355(**)
自己制御(先生)	.124(**)	.089(**)	.088(**)	-.002	-.072	.382(**)	.731(**)	.337(**)	.506(**)	.497(**)	.402(**)	1.000	-.136(**)	-.615(**)
自己主張(先生)	.094(**)	.340(**)	.418(**)	.367(**)	.105(*)	.435(**)	.095(*)	.248(**)	.364(**)	.272(**)	.355(**)	-.136(**)	1.000	.116(**)
攻撃性(先生)	-.053	-.216(**)	-.289(**)	-.103(*)	.055	-.307(**)	-.529(**)	-.267(**)	-.328(**)	-.415(**)	-.355(**)	-.615(**)	.116(**)	1.000
拡散的競争的意欲(保護者)	.334(**)	.020	.231(**)	.156(**)	-.011	.097(*)	-.021	-.013	.148(**)	.018	.068(**)	-.025	.264(**)	.038
かわかり志向(保護者)	-.052	.109(**)	.030	.007	-.045	.010	-.006	.027	.028	.018	.020	.064	-.029	-.054
集中的自主的意欲(保護者)	.158(**)	.053	.215(**)	.083(*)	-.008	.066	.057	.048	.128(**)	.087(*)	.065	.088(*)	.095(*)	-.062
協同志向(保護者)	.165(**)	.051	.156(**)	.218(**)	-.058	.078	.080	.108(**)	.112(**)	.111(**)	.138(**)	.083	.147(**)	-.076
学習目標(保護者)	-.042	-.032	-.039(*)	-.027	.089(*)	-.002	-.002	-.081(*)	-.115(**)	-.040	-.089	-.047	.012	-.014
創意工夫・表現(保護者)	.139(**)	.160(**)	.208(**)	.122(**)	.001	.288(**)	.181(**)	.291(**)	.218(**)	.231(**)	.182(**)	.183(**)	.191(**)	-.081(*)
協調性・受容性(保護者)	.056	.151(**)	.216(**)	.083(*)	-.080	.227(**)	.298(**)	.258(**)	.234(**)	.252(**)	.239(**)	.305(**)	.004	-.235(**)
基本的学習技能(保護者)	.165(**)	.269(**)	.346(**)	.095(*)	-.151(**)	.502(**)	.434(**)	.700(**)	.431(**)	.487(**)	.354(**)	.344(**)	.095(*)	-.275(**)
認知力・遂行力(保護者)	.230(**)	.177(**)	.275(**)	.015	-.124(**)	.256(**)	.202(**)	.264(**)	.326(**)	.163(**)	.212(**)	.156(**)	.167(**)	-.111(**)
生活態度(保護者)	.201(**)	.140(**)	.223(**)	.214(**)	-.081	.209(**)	.186(**)	.238(**)	.193(**)	.312(**)	.216(**)	.124(**)	.150(**)	-.103(*)
養護性(保護者)	.087(*)	.148(**)	.122(**)	.150(**)	-.080	.120(**)	.075	.167(**)	.132(**)	.109(**)	.227(**)	.040	.100(*)	-.072
自己制御(保護者)	-.007	.083(*)	.128(**)	.047	-.062	.112(**)	.200(**)	.154(**)	.152(**)	.186(**)	.136(**)	.253(**)	-.105(*)	-.205(**)
自己主張(保護者)	.278(**)	.044	.109(**)	.037	.148(**)	.072	-.078	-.047	.058	-.058	.035	-.155(**)	.336(**)	.138(**)
攻撃性(保護者)	-.059	-.083(*)	-.088(*)	-.104(*)	.017	-.142(**)	-.147(**)	-.170(**)	-.136(**)	-.178(**)	-.168(**)	-.174(**)	.007	.246(**)
保護者・叱咤・感情的対応	.031	.038	.005	-.016	.035	.084	.032	.034	.001	-.021	.045	-.012	.033	.048
保護者・積極的かわり	.082	-.023	-.016	.068	.026	.062	-.053	-.032	-.027	-.035	-.029	.041	-.025	.034
保護者・受容理解	-.026	-.004	-.005	-.023	-.067	-.045	.011	-.052	-.003	-.011	-.040	.048	-.052	.000
保護者・全面許容	-.035	-.028	-.010	-.083(*)	-.021	-.082	-.032	-.051	-.001	-.088(*)	-.035	-.018	-.044	.075
保護者・子育て自信	.057	.048	.021	.025	-.033	.088(*)	.077	.069	.088(*)	.052	.043	.054	.018	-.100(*)
保護者・機嫌取り	-.027	.003	-.045	-.058	-.034	.014	-.001	-.038	-.010	-.082(*)	-.035	-.046	.025	.071

Table1-3. 幼稚園での変数間の相関係数その3

	拡散的競争的意欲 (保護者)	集中的自主的意欲 (保護者)	協同志向 (保護者)	学習目標 (保護者)	創意工夫・表現 力・表現 (保護者)	協調性・ 受容性 (保護者)	基本的学習 技能 (保護者)	認知力・ 遂行力 (保護者)	生活態度 (保護者)	養護性 (保護者)	自己制御 (保護者)	自己主張 (保護者)	攻撃性 (保護者)				
1. あそぶのは好きですか	-.014	-.013	-.021	.010	-.021	.027	-.016	.148(**)	.000	.053	.046	.031	-.007	-.004			
2. えほんは好きですか	-.041	.084(*)	-.018	-.055	.068	-.019*	-.007	.005	-.025	.037	.026	.005	-.054	.038			
3. からだをうごかすのは好きですか	-.001	.044	.020	.038	.068	.102(**)	.057	.129(**)	.031	.107(*)	.031	.083(*)	.081	-.030			
4. じぶんはなんでもできるとおもいますか	.013	.017	-.027	.040	.078	.007	.028	-.043	-.039	.081	.060	.005	.020	-.034			
5. おもだちにやさしくできますか	.003	.059	.010	-.009	-.016	.041	.054	-.025	-.044	.028	.068	.053	-.023	-.046			
6. したいこともがまんできますか	.023	-.007	.103(*)	.089(*)	.058	.029	.056	.011	.015	.063	.038	.077	.029	-.033			
7. ちいさいことのおせわが好きですか	.035	.077	.000	.087(*)	-.016	.082(*)	.013	-.010	.017	.138(**)	.179(**)	.388(**)	.183(*)	-.046			
8. ようえんが好きですか	-.043	.009	-.057	.020	-.036	-.035	-.007	.076	.030	.082	.008	-.010	-.019	-.040			
9. おうちは好きですか	.013	-.022	.030	.078	.048	-.007	-.073	.013	.048	.028	-.013	.008	.068	.004			
拡散的競争的意欲(先生)	.334(**)	-.052	.158(**)	.165(**)	-.042	.138(**)	.056	.163(**)	.230(**)	.201(**)	.697(*)	-.007	.273(**)	-.059			
かわかり志向(先生)	.020	.109(**)	.053	.051	-.032	.163(**)	.151(**)	.288(**)	.177(**)	.140(**)	.108(**)	.083(*)	.044	-.383(*)			
集中的自主的意欲(先生)	.231(**)	.020	.215(**)	.156(**)	-.033(*)	.208(**)	.218(**)	.346(**)	.275(**)	.223(**)	.127(**)	.128(**)	.186(**)	-.094(*)			
協同志向(先生)	.158(**)	.007	.083(*)	.218(**)	-.027	.122(**)	.093(*)	.095(*)	.015	.214(**)	.150(**)	.047	.027	.104(*)			
学習目標(先生)	-.011	-.045	-.006	-.058	.088(**)	.001	-.080	-.151(**)	-.124(**)	-.081	-.080	-.062	.148(**)	.017			
創意工夫・表現(先生)	.097(*)	.010	.068	.078	-.000	.288(**)	.227(**)	.502(**)	.256(**)	.206(**)	.120(**)	.113(**)	.072	-.142(**)			
協調性・受容性(先生)	-.021	-.006	.068	.080	-.082(*)	.181(**)	.298(**)	.454(**)	.202(**)	.166(**)	.075	.200(**)	-.076	.147(**)			
基本的学習技能(先生)	-.013	.027	.048	.108(**)	-.037(*)	.291(**)	.258(**)	.700(**)	.264(**)	.239(**)	.167(**)	.154(**)	-.047	.170(**)			
認知力・遂行力(先生)	.148(**)	.028	.129(**)	.112(**)	-.115(**)	.219(**)	.234(**)	.431(**)	.326(**)	.163(**)	.132(**)	.152(**)	.038	-.138(**)			
生活態度(先生)	.018	.018	.087(*)	.111(**)	-.040	.231(**)	.252(**)	.487(**)	.163(**)	.315(**)	.109(**)	.180(**)	.038	-.176(**)			
養護性(先生)	.088(*)	.020	.056	.139(**)	-.068	.182(**)	.238(**)	.354(**)	.212(**)	.216(**)	.227(**)	.138(**)	.035	-.188(**)			
自己制御(先生)	-.025	.064	.086(*)	.063	-.047	.137(**)	.305(**)	.344(**)	.156(**)	.134(**)	.040	.253(**)	-.155(**)	-.174(**)			
自己主張(先生)	.294(**)	-.029	.095(*)	.147(**)	.012	.195(**)	.004	.095(*)	.167(**)	.150(**)	.100(*)	-.105(*)	.336(**)	.007			
攻撃性(先生)	.038	-.034	-.082	-.078	-.014	-.091(*)	-.235(**)	-.275(**)	-.111(**)	-.103(*)	-.072	-.235(**)	.138(**)	.246(**)			
拡散的競争的意欲(保護者)	1.000	.284(**)	.491(**)	.289(**)	.016	.477(**)	.278(**)	.122(**)	.470(**)	.331(**)	.428(**)	.179(**)	.500(**)	.020			
かわかり志向(保護者)	.284(**)	1.000	.290(**)	.038	.041	.477(**)	.384(**)	.228(**)	.317(**)	.313(**)	.488(**)	.238(**)	.107(*)	-.153(**)			
集中的自主的意欲(保護者)	.491(**)	.290(**)	1.000	.169(**)	.122(**)	.388(**)	.380(**)	.181(**)	.443(**)	.317(**)	.346(**)	.448(**)	.261(**)	-.177(**)			
協同志向(保護者)	.289(**)	.038	.169(**)	1.000	-.010	.174(**)	.233(**)	.118(**)	.172(**)	.174(**)	.252(**)	.238(**)	.157(**)	-.153(**)			
学習目標(保護者)	.016	.041	.122(**)	-.010	1.000	.108(*)	.078	-.064	-.005	.027	.048	.057	.071	-.088			
創意工夫・表現(保護者)	.477(**)	.477(**)	.388(**)	.174(**)	.106(*)	1.000	.671(**)	.505(**)	.680(**)	.497(**)	.605(**)	.331(**)	.338(**)	-.133(**)			
協調性・受容性(保護者)	.122(**)	.388(**)	.380(**)	.233(**)	.078	.671(**)	.001	1.000	.453(**)	.514(**)	.422(**)	.587(**)	.563(**)	-.353(**)			
基本的学習技能(保護者)	.279(**)	.229(**)	.168(**)	.118(**)	-.064	.505(**)	.455(**)	.505(**)	1.000	.508(**)	.386(**)	.358(**)	.291(**)	-.007	-.240(**)		
認知力・遂行力(保護者)	.470(**)	.317(**)	.443(**)	.172(**)	-.095	.680(**)	.616(**)	.508(**)	.508(**)	1.000	.389(**)	.528(**)	.411(**)	.300(**)	-.266(**)		
生活態度(保護者)	.331(**)	.313(**)	.317(**)	.174(**)	.027	.487(**)	.422(**)	.386(**)	.386(**)	.389(**)	1.000	.505(**)	.383(**)	.176(**)	-.215(**)		
養護性(保護者)	.428(**)	.488(**)	.480(**)	.252(**)	.048	.605(**)	.581(**)	.358(**)	.528(**)	.505(**)	.505(**)	1.000	.410(**)	.238(**)	-.345(**)		
自己制御(保護者)	.179(**)	.258(**)	.448(**)	.238(**)	.057	.331(**)	.563(**)	.287(**)	.411(**)	.363(**)	.410(**)	.410(**)	1.000	.072	-.534(**)		
自己主張(保護者)	.500(**)	.107(*)	.261(**)	.157(**)	.071	.338(**)	.135(**)	-.007	.302(**)	.176(**)	.238(**)	.072	.100	.043	1.000		
攻撃性(保護者)	.020	-.153(**)	-.171(**)	-.153(**)	-.082	-.153(**)	-.353(**)	-.240(**)	-.236(**)	-.215(**)	-.345(**)	-.534(**)	.043	.100	-.043	1.000	
保護者・叱咤・感情的対応	-.173(**)	-.158(**)	-.228(**)	-.118(**)	-.027(*)	-.138(**)	-.070(*)	-.187(**)	-.107(*)	-.172(**)	-.267(**)	-.448(**)	-.080(*)	.386(**)	.040	.040	1.000
保護者・積極的かわり	.332(**)	.284(**)	.248(**)	.183(**)	.106(*)	.347(**)	.298(**)	.088(*)	.307(**)	.294(**)	.391(**)	.271(**)	.220(**)	-.193(**)	.0	.0	1.000
保護者・受容積極	.178(*)	.268(**)	.164(*)	.190(*)	.041	.822(**)	.212(**)	.45	.165(**)	.214	.372	.323	.084	-.186	.0	.0	1.000
保護者・全方向性	.010	-.039	-.069	-.050	-.178(**)	-.082	-.115(**)	-.069	-.015	-.022	-.038	-.127	-.080	-.080	-.0	.0	1.000
保護者・子育て自覚	.154(*)	.170(**)	.013	.171(**)	.033	.193(*)	.216(**)	.106	.046	.148	.254	.267	.108	-.040	-.283	.0	1.000
保護者・自己満足	-.066	-.116(*)	-.024(*)	-.107(*)	-.077	-.087(*)	-.191	-.066	-.046	-.140	-.154	-.205	-.080	-.048	-.283	.0	1.000
保護者・自己犠牲	-.066	-.116(*)	-.024(*)	-.107(*)	-.077	-.087(*)	-.191	-.066	-.046	-.140	-.154	-.205	-.080	-.048	-.283	.0	1.000



い。また、こどもの絵本好き、活動好き、養護性、おうち好きの自己評価が高く、すべての認知活動特性、学習発達到達度が高く、人間関係特性では、養護性、自己制御、自己主張が高く、攻撃性が低くなる。受容理解が高いと、積極的にかかわり、子育て自信が高く、叱咤・感情的対応、機嫌取りが低い。また、こどもの養護性、おうち好きの自己評価が高く、ほとんどの認知活動特性、学習発達到達度が高く、人間関係特性では、養護性、自己制御、自己主張が高く、攻撃性が低くなる。全面許容が高いと、叱咤・感情的対応、機嫌取りが高い。また、こどもの自己評価とは関連がなく、協同性や生活態度、協調志向が低くなり、自己制御、自己主張が低く、攻撃性が高くなる。子育て自信が高くなると、積極的にかかわり、受容理解が高く、叱咤・感情的対応、機嫌取りが低い。また、こどもの自己評価とは関係がなく、ほとんどの認知活動特性、学習発達到達度が高く、人間関係特性では、養護性、自己制御、自己主張が高く、攻撃性が低くなる。機嫌取りが高くなると、叱咤・感情的対応、全面許容が高く、積極的にかかわり、受容理解、子育て自信が低い。こどもの自己評価とは関連がなく、ほとんどの認知活動特性、学習発達到達度が低くなり、養護性、自己制御、自己主張が低くなる。

これらのことから、親は、叱咤・感情的対応をしたり全面許容や機嫌取りをしたりと「あめとむち」で悪戦苦闘するほど子育てに自信がない状況で、その結果は、こどものも認知活動特性、学習発達到達度に悪い影響があり、人間関係特性では、攻撃性が高く、養護性や自己制御、自己主張が低いという望ましくないこどもの人間関係を誘発しているとも言える。もちろん相関研究であるから因果関係を推定できず、こうした認知活動特性、学習発達到達度、人間関係特性は保護者の認知とのみ相関がある場合が多いので、保護者がこどものそうした悪い面ばかりに気をとられる否定的なこども認知をしているが故に、叱咤・感情的対応、全面許容、機嫌取りという不適切な養育態度に走ってしまうという可能性がある。一方、積極的にかかわり、受容理解という適切な養育態度をしていると子育て自信につながり、こどもも認知活動特性、学習発達到達度、人間関係特性にいい影響(攻撃性が低く、養護性自己制御、自己主張が高い)を与えている。もちろん、そうしたこどもの望ましい特性が、親の望ましい養育態度を引き出しやすい可能性もある。

いずれにしても、親が受容的にかかわる、あるいは受容的にかかわれる場合(こどもの特性に不適切な行動を誘発するものが含まれていない場合)に、こどもの学習発達は順調かつ高く、また人間関係の問題も生じにくいという関係があることが確認された。

### 3. 調査研究：その2

#### 3. 1. 方法

3. 1. 1. 被調査者・回答者 紀の川市立丸栖小学校児童184名を対象とした。

3. 1. 2. 質問紙の構成 意欲尺度として、濱上・米澤(2008)から[学習成果欲求][努力希求][積極的にかかわり][集団適応行動] 4 因子11項目を使用した。また、教師認知尺度として、同じく、濱上・米澤(2008)から、[受容的にかかわり][明朗・積極性][評価的] 3 因子計 8 項目を使用した。学級雰囲気尺度として、同じく、濱上・米澤(2008)から、[クラスの集団適応][楽しい居場所][拒否感][なかよし・活動的][落ち着いたのなさ][からかい・いじめ] 6 因子計12項目を使用した。学習観尺度として、同じく、濱上・米澤(2008)から、[学習目標・協働学習][評価目標・受動学習] 2 因子計 6 項目を使用した。自己像尺度として、由良・米澤(2005)から、[自己価値][自己防衛][効力感] 3 因子の計 6 項目を使用した。学習行動尺度として、同じく由良・米澤(2005)から、[メタ認知][課題達成][安易方略] 3 因子計 6 項目を使用した。知的好奇心尺度として、由良・米澤(2005)から、[有能評価欲求][知的好奇心][活動的好奇心] 3 因子計 6 項目を使用した。

#### 3. 2. 結果

用いた変数間のピアソン相関係数を算出し、Table2-1~2-2に示した。

Table2-1. 小学校での変数間の相関係数その1

	学習成果 欲求	努力希求	積極的か かわり	集団適応 行動	受容的か かわり	明朗・積 極性	評価的	クラスの 集団適応	楽しい居 場所	拒否感	なかよし 活動的	落ち着いた のなさ	からかい いじめ
学習成果欲求		1.678(**)	.509(**)	.573(**)	.652(**)	.478(**)	-.048	.420(**)	.430(**)	-.206(**)	.393(**)	-.272(**)	-.271(**)
努力希求	.678(**)		1.712(**)	.648(**)	.681(**)	.520(**)	-.004	.377(**)	.321(**)	-.311(**)	.364(**)	-.326(**)	-.372(**)
積極的にかわり	.509(**)	.712(**)		1.560(**)	.597(**)	.377(**)	-.209(**)	.633(**)	.484(**)	-.318(**)	.380(**)	-.380(**)	-.424(**)
集団適応行動	.573(**)	.648(**)	.560(**)		1.508(**)	.383(**)	0.016	.499(**)	.325(**)	-.280(**)	.390(**)	-.272(**)	-.298(**)
受容的にかわり	.652(**)	.681(**)	.597(**)	.508(**)		1.519(**)	-.218(**)	.450(**)	.608(**)	-.322(**)	.411(**)	-.419(**)	-.407(**)
明朗・積極性	.478(**)	.520(**)	.377(**)	.383(**)	.519(**)		1	-.013	.313(**)	.481(**)	-.284(**)	.301(**)	-.283(**)
評価的	-.048	-.004	-.209(**)	0.016	-.218(**)	-.013	1	-.0024	-.254(**)	.205(**)	-.214(**)	.301(**)	.317(**)
クラスの集団適応	.420(**)	.377(**)	.633(**)	.499(**)	.450(**)	.313(**)	-.0024	1	.388(**)	-.258(**)	.317(**)	-.413(**)	-.331(**)
楽しい居場所	.430(**)	.321(**)	.484(**)	.325(**)	.609(**)	.481(**)	-.254(**)	.388(**)	1	-.683(**)	.540(**)	-.449(**)	-.443(**)
拒否感	-.206(**)	-.311(**)	-.318(**)	-.280(**)	-.322(**)	-.284(**)	.205(**)	-.258(**)	-.683(**)	1	-.452(**)	.364(**)	.503(**)
なかよし活動的	.393(**)	.364(**)	.360(**)	.390(**)	.411(**)	.301(**)	-.214(**)	.317(**)	.540(**)	-.452(**)	1	-.349(**)	-.322(**)
落ち着いたのなさ	-.272(**)	-.326(**)	-.380(**)	-.272(**)	-.419(**)	-.283(**)	.301(**)	-.413(**)	-.449(**)	.384(**)	-.349(**)	1	.467(**)
からかいいじめ	-.271(**)	-.372(**)	-.424(**)	-.298(**)	-.407(**)	-.216(**)	.317(**)	-.331(**)	-.443(**)	.503(**)	-.322(**)	.467(**)	1
学習目標・協同学習	.685(**)	.751(**)	.634(**)	.559(**)	.684(**)	.488(**)	-.045	.580(**)	.512(**)	-.333(**)	.526(**)	-.334(**)	-.388(**)
評価目標・受動学習	-.0032	-.0144	-.0142	-.0077	.149(*)	-.007	.252(**)	-.0056	-.0115	.259(**)	-.0119	.228(**)	.239(**)
自己価値	.366(**)	.559(**)	.478(**)	.502(**)	.393(**)	.284(**)	0.058	.476(**)	.384(**)	-.0147	.344(**)	-.0125	-.275(**)
自己防衛	-.0072	-.275(**)	-.189(*)	-.0151	-.0052	.0079	.220(*)	-.216(*)	0.006	0.119	0.144	-.0036	.312(**)
効力感	.578(**)	.612(**)	.543(**)	.618(**)	.519(**)	.257(**)	-.0073	.354(**)	.365(**)	-.0041	.334(**)	-.0077	-.294(**)
メタ認知	.450(**)	.580(**)	.535(**)	.552(**)	.296(**)	.341(**)	0.009	.480(**)	0.088	0.137	.349(**)	-.0103	-.0087
課題達成	.474(**)	.488(**)	.458(**)	.678(**)	.342(**)	.210(*)	0.116	.376(**)	0.112	0.079	.315(**)	-.0028	-.0048
安易方略	-.0168	-.267(**)	-.274(**)	-.322(**)	-.226(**)	-.0024	.240(**)	-.0078	-.188(*)	.181(*)	-.0123	.248(**)	.247(**)
有能評価欲求	.604(**)	.487(**)	.416(**)	.563(**)	.384(**)	.288(**)	-.0001	.264(**)	.205(*)	-.0047	.295(**)	-.0004	-.0082
知的好奇心	.551(**)	.506(**)	.440(**)	.474(**)	.338(**)	.332(**)	0.078	.318(**)	.298(**)	-.0018	.322(**)	-.0013	-.007
活動的好奇心	.269(**)	.274(**)	0.068	0.117	0.134	.266(**)	0.028	0.061	.309(**)	-.231(**)	.373(**)	-.006	-.0048
										**	相関係数は 1% 水準で有意 (両側) です。		
										*	相関係数は 5% 水準で有意 (両側) です。		

Table2-2. 小学校での変数間の相関係数その2

	学習目標・協同学習	評価目標・受動学習	自己価値	自己防衛	効力感	メタ認知	課題達成	安易方略	有能評価欲求	知的好奇心	活動的好奇心
学習成果欲求	.685(**)	-.032	.366(**)	-.072	.578(**)	.450(**)	.474(**)	-.168	.604(**)	.551(**)	.269(**)
努力希求	.751(**)	-.144	.559(**)	-.275(**)	.612(**)	.590(**)	.488(**)	-.267(**)	.487(**)	.506(**)	.274(**)
積極的かわり	.634(**)	-.142	.478(**)	-.189(*)	.543(**)	.535(**)	.458(**)	-.274(**)	.416(**)	.440(**)	0.088
集団適応行動	.559(**)	-.077	.502(**)	-.151	.618(**)	.552(**)	.678(**)	-.322(**)	.563(**)	.474(**)	0.117
受容的かわり	.684(**)	-.149(*)	.393(**)	-.052	.519(**)	.296(**)	.342(**)	-.228(*)	.364(**)	.338(**)	0.134
明解・積極性	.498(**)	-.07	.264(**)	0.079	.257(**)	.341(**)	.210(*)	-.024	.288(**)	.332(**)	.266(**)
評価的	-.045	.252(**)	0.058	.220(*)	-.073	0.009	0.116	.240(**)	-.001	0.078	0.028
クラスの集団適応	.590(**)	-.056	.476(**)	-.216(*)	.354(**)	.400(**)	.376(**)	-.078	.284(**)	.318(**)	0.061
楽しい居場所	.512(**)	-.115	.364(**)	0.006	.365(**)	0.088	0.112	-.198(*)	.205(*)	.298(**)	.309(**)
拒否感	-.333(**)	.259(**)	-.147	0.119	-.041	0.137	0.079	.181(*)	-.047	-.018	-.231(**)
なかよし・活動的	.526(**)	-.119	.344(**)	0.144	.334(**)	.349(**)	.315(**)	-.123	.295(**)	.322(**)	.373(**)
落ち着きのなさ	-.334(**)	.228(**)	-.125	-.036	-.077	-.103	-.028	.248(**)	-.004	-.013	-.006
からかい・いじめ	-.366(**)	.239(**)	-.275(**)	.312(**)	-.294(**)	-.087	-.048	.247(**)	-.082	-.007	-.048
学習目標・協同学習	1	-.132	.495(**)	-.106	.471(**)	.448(**)	.413(**)	-.195(*)	.463(**)	.440(**)	.223(*)
評価目標・受動学習	-.0132	1	0.027	.295(**)	0.082	0.126	0.153	.307(**)	0.072	0.012	-.0055
自己価値	.495(**)	0.027	1	-.144	.547(**)	.441(**)	.428(**)	-.189(*)	.402(**)	.370(**)	.253(**)
自己防衛	-.106	.295(**)	-.144	1	-.182(*)	-.133	-.031	0.138	-.046	-.075	0.003
効力感	.471(**)	0.082	.547(**)	-.182(*)	1	.617(**)	.544(**)	-.282(**)	.589(**)	.518(**)	.211(*)
メタ認知	.448(**)	0.126	.441(**)	-.133	.617(**)	1	.653(**)	-.165	.451(**)	.475(**)	0.169
課題達成	.413(**)	0.153	.428(**)	-.031	.544(**)	.653(**)	1	-.067	.410(**)	.515(**)	0.166
安易方略	-.195(*)	.307(**)	-.189(*)	0.138	-.282(**)	-.165	-.067	1	-.214(*)	-.127	-.047
有能評価欲求	.463(**)	0.072	.402(**)	-.046	.589(**)	.451(**)	.410(**)	-.214(*)	1	.527(**)	.226(*)
知的好奇心	.440(**)	0.012	.370(**)	-.075	.518(**)	.475(**)	.515(**)	-.127	.527(**)	1	.496(**)
活動的好奇心	.223(*)	-.0055	.253(**)	0.003	.211(*)	0.169	0.166	-.047	.226(*)	.496(**)	1

### 3. 3. 考察

意欲尺度の4因子で得点の高いものは、担任教師を受容的と認識し、得点の低いものはむしろ評価的と捉えていることがわかる(もしくは評価的認知とは無関係)。また、意欲4因子の低得点者はクラスへの拒否感、落ち着きのなさ感、からかい・いじめ認知が高い。意欲的なものは他者の評価を求めてがんばる評価目標でなく、学習そのもののおもしろがる学習目標であることもわかる。更に、意欲の低いものは、自己防衛的であったり、安易方略を用いやすいこともわかる。これは、自分は傷つきたくないために、本気でがんばっても結果が出ないと自己を傷つけるため、適当にやっけて結果がでる方法に走り、結果、やはり成果をあげられないという悪循環を示しているのではないだろうか。

また教師の受容的かわりとは、意欲を高め、クラスの雰囲気をよくし、こどもの効力感や自己価値観を高め、しっかり課題に取り組むことを育てる可能性が見いだせる。この受容的かわりとは、こどもの単なる活動的好奇心とは関係ないことに留意したい。またこどもにがんばれ、ここができていないと指摘する教師の評価的姿勢は、こどもの意欲を低下させ、クラスの雰囲気を悪くし、こどもを評価目標に導いてしまい、自己防衛的で安易方略に走るこどもを育成しかねないことを示唆している。もちろん、これも相関研究であり、因果関係を保証しない。しかし、この教師の受容的、評価的という態度は、教師自身の自己認知ではなく、こどもが教師のことをそう捉えたということであり、教師を評価的にしか認知できないこどもはそもそも意欲が低いこどもであるという捉え方もできることに留意すべきだろう。

いずれにしても大人の受容的な態度そのもの、もしくはこどもがそれを認知できる状況にあることが(認

知できない場合にはこどもに原因がある場合と大人の呈示の仕方に関係がある場合を含む)、こどもの心のエネルギーになっている可能性が確認されたといえるだろう。

## 4. 事例研究

### 4. 1. 発達障害児への支援

#### 事例1: ADHD傾向のこどもの特徴: 教師CS事例

小学4年生の男児。人前で目立つことが好きで、みんなの前でお笑い芸をよくする。何も考えずに瞬発的に相手を傷つける暴言をはくことが多い。多動で落ち着きがない。集中してものごとに取り組むことができず、立ち歩き、友達にちょっかいを出す、興味あることは積極的にできる。気分がむらがある。授業中もみんなにむかって雑談的にしゃべることが多い。計算はできるが、自分の考えに基づいた思考解決が苦手。

1、2文しか書けない。学習したことの記憶定着に課題。母が好きだが、母親は厳しく、白黒はっきりさせるしつけと体罰も。

実行機能に問題があり、集中力欠如、多動、衝動性があるADHDの特徴を示している。ADHDの本質は、行動抑制障害からくる実行機能の障害であり、入力注意には問題がないとされ(Barkley, 1997)、プランニング、計画性の問題が大きいと言われてきた。また、こうした実行機能の問題は、前頭帯状経路の問題(Booth et al., 2005)であり、たとえば、CPT(Continuous Performance Test: 複数の文字が画面に2秒以上連続提示されるときAにつづくXにだけボタン押しで反応することを15分以上続ける課題等)が苦手であることやGo/No-go課題(ある刺激ではボタンを押し、ある刺激では押さない)が苦手であることが知られている。そして、実行機能は発達遅滞の側面も強く、ADHDのみの症状であれば、思春期に自然治癒する場合も多い。ADHD症状が治まってからPDD傾向が顕著になったり、双方の特徴を持つこどもはそうはいかない(PDDとADHDの併発という理解を認めない精神科医も多いが筆者は多くの実践的事例にあたった経験からそれを否定する。PDDとADHDは明らかに併発する場合が多い)。

しかし、実行機能の問題だけでは解釈できない部分も多々あり、非実行機能の問題も指摘されている。ADHD児は即時報酬への感度は高いが、リスクの高い意思決定をしやすく(Luman et al., 2005)、二重経路モデル(Sonuga-Barke, 2002; 2003)では、情動レベルでの報酬と動機付けの調整困難を指摘しており、感情や動機付け、覚醒という自己制御に関わる実行機能の困難が外的報酬のない事態で、将来の強化と現在の行動を結びつける動因を適切に駆動させられないから、

怒り、フラストレーション、消沈、不安等の否定的感情の制御とこれらに替わる肯定的感情の操作が困難で肯定的な情緒的状态、高い動機付け状態を作り出せないとされる(岡崎、2011)。抑制制御の困難と遅延報酬への嫌悪というADHDの重要な特徴を踏まえた支援が必要となる。特に、衝動型は、否定的感情のコントロールの問題で抵抗しやすいが、不注意型は、実行機能の目的意識の欠落支援で対応できる部分がある。

本事例でも、どのように行うのかわからないという実行機能への支援だけでなく、なぜ行うのか理解して、自分の行動を調整することができないことへの支援が必要で、即時強化「すぐにほめる」+「何のために」の目的支援が大切なのである。また、母親の厳しい態度がさらに軽い愛着障害の可能性があり、いろいろな行為が自分の心の中でつながっていないので点を線につなげる支援が必要である。小さなことでもしっかりそのことを自覚させてはめていくことが肝要である。それは、自分のしたことを振り返ることであり、そのためには、教師との人間関係づくりが必要である。「～が悪かった、だめじゃないか」という支援は、訳のわからないストレス性の負の感情記憶のみ残すので適切ではなく(←感情的記憶の特徴＝意味的記憶が削ぎ落ち、マイナスの感情のみ残る→パニック)、「～したら～の気持ちになったね、よかったよね」と、だめなところをしかるのではなく、いいところをほめる支援が必要である。つまりこうしたADHD児への実行機能支援の下支えとして、肯定的な受容の関係が必要であり、その上に「してはいけない」という負の学習でなく、「～すればいい」という正の学習を積み重ねていくことが可能となるのである。

## 事例2：PDD児：教師へのCS事例

小学校1年の男児。偏食できらいなものは吐く。教室でもみんなの声が合わさると耳をふさぐ行動。よく一人で走り回って、友達とうまく関われない。けがをしたりすると絆創膏を貼ってとせがみ、それができないと授業に入れない。授業中も自分勝手な行動が多く、立ち歩く。指吸い、タオル吸いもしている。「〇時になりました、集める時間です」等、先生が予告したことをそのときがくると大声でみんなに知らせる。何もすることがないときは机を何度もたたいたりしている。書くときの筆圧が弱く、音読は得意。不器用で身体の動きがぎこちない。

本事例は、知覚過敏、人間関係の問題、居場所がないと落ち着かない、自分のやりたいことをする、こだわりが強く、次の行動に移れない、何もすることがないとき常同行動が見られる、予定時間を気にする等、あきらかに自閉傾向が顕著である。音読はなりきり行動で上手であり、筆圧等、不器用についてはDCD、感

覚統合の問題の可能性もあるが自閉による興味のなさも関与しているかもしれない。

こうしたPDD児への支援では、環境支援として、予定を明確にということ、環境の整備をして刺激を少なくすること、みんなと同じことをやらせようとしなないことなどが必要であるが、もう1つ、忘れてはならないのが、人間関係支援である。たとえば、アリーナ席という先生のすぐ前の席を固定し、先生との関係作りが肝要である。教師は受容的にかわわり、本人の嫌がることをさせない、本人のこだわりの行動に否定的言葉かけ(だめじゃないか!等)をしない等によりいい人間関係を作る必要がある。PDD児は、対人関係において、味方一敵という色分けをしやすく好き嫌いははっきりしているので、嫌いという印象は長続きしやすく避けなければならない。そしておいて、しっかりかわる中で、本人の納得を引き出すことにつなげ、あわよくば本人の認知を変えていく支援につなげたい。また、まわりのこどもがおもしろがっている傾向に注意が必要で、特異なこどもでもあるというレッテル視・異端視は人間関係をさらに悪化させる。「みんな違ってみんないい(金子みすず)」の学級雰囲気作りの重要性が指摘できる。すべてのこどもが特別で違って、だからこそ、違う支援が必要なのである。違うというのは、優しい子と優しくない子という違いではなく、評価の基準も違うということに留意したい。みんなが特別で違っているから違う支援が必要。特別支援教育の趣旨はそこにある。そしてここでも教師の受容的姿勢と受容的クラスの雰囲気作りの重要性が確認できるのである。

## 事例3：基準支援が必要な子：LD児に関する保護者・教師へのCS事例

(保護者)中学校1年生のC子さんは、空間認識が弱い。計算苦手。漢字の間違ひも多い。表現も苦手。注意力が足りない。手をふると当たるとか想像できない。おとなしくてしくしく泣いているタイプだったが、気にしないタイプになってきた。歌やダンスは得意で好き。絵は幼い。人間関係の問題はない。日常生活の問題はない。ただ片付けができない。

(教師)明るい子。どの教科も学力的に難しい。数学では、計算の繰り上がりで課題。国語では、ひらがなはOK、漢字苦手。文字のはみ出し、大きさの不統一が目立つ。鏡文字はない。英語は文字バランスに問題。解答欄に入りきらない。dとbの間違ひあり。理社は記憶定着に課題。美術では、塗り絵ではみ出しあり。音楽は元気にダンス等。体育は、教師が話しているときにキョロキョロしてしまう。家庭・技術は積極的。身の回りの整理に課題。本・ノートを積み上げ、服装は着崩れに無頓着。離席行動なし。



本事例では、枠組み・基準の支援が必要な場合である。枠組み・基準がないLD児だから、字が書けない、塗り絵ができない。体育で話が聞けないのも開放的な空間で聴く枠組みがないからである。整理や片付けができないのも整理の基準がないからである。文字を書く支援としての一字ごとの□を明記することや、塗り絵の枠組みも立体化する支援が有効である。計算では、繰り上がりの数字を書く場所を作るといい。書く場所の大きさも工夫できる。片付け支援には、片付ける場所を区切り、ものをきっちり入れやすい場所を作ることが必要であり、また、そこに片付ける順番を呈示する(本や物にナンバーをつける)といい。これが片付けの枠組み支援と言えるものである。

この事例では、教師と保護者が協調して、こどもの特徴を理解し支援しようとする姿勢があり、これは支援にとって大変重要なことである。これが支援の下支えになる受容的関係であること言うまでもない。こうした人間関係が土台としい重要で、同じ手法を使っているのに支援がうまくいかない場合、たいていそれは人間関係の構築という土台が不十分か不適切な場合が多いのである。

#### 4. 2. 受容にまつわる事例から

##### 事例4：愛着障害：指導員へのCS事例

小学校5年の女子。愛着障害で夜尿。攻撃行動の問題をかかえる。こういうこどもには無条件の受容という対応がいいのか？

愛着障害等の場合、愛情を受け取る器(愛情の器)をこどもが作れていない(米澤、2011参照)。いくら愛情を注ぎ込んでもじゃじゃ漏れ状態で、愛情をためられないのである。従って、もらった愛情をエネルギーにできないので入ってくる愛情の快感ばかりをほしがる。愛情が注がれるときの快感だけを欲していて、ためられないから、こどもの要求は必然的にエスカレートする。たとえば、偉そうに指導員や親に命令したりし始める。これでは、こちらが受容しているつもりで、却って、こどもに振り回されているという状態になってしまう。こうした場合は、規律や規則を押しつけても入っていかないが、本人が受け止められるように、こちら側から提案した「約束」を守ると「ほめる」という関係を強化していく必要がある。愛情を裸のまま呈示してそれをどう受け止めるかはこどもまかせというのでは、こうしたこどもはそれを貯められない。愛情を入れる器を付けて、器に入れて愛情を提示してそれを本人にどう受け止め、どう定着していくかも呈示する支援が必要なのである。具体的には、「これできたね、何か気持ちよくない？これはとってもうれしいこ

となんだよ。だから喜ぼうね。こうしたら嬉しくなるんだ、覚えておこうか！」と確認しつつ、関係作りをしていくことが肝要なのである。一対一の対応、行動の枠組みと目標をセットで望ましい行動を確認していくべきなのである。

##### 事例5：特性を考えた受容→指導員へのCS事例

中学校2年の女子。今まで自分のことしか関心がなかったが、いろいろな周りのことに関心ができてきて、かえって妄想気味におびえたり、不安がる。こういうこどもには、言いたいことをずっと聴いてあげるという無条件の共感という対応がいいのか？

この子は、今までシャットアウトしてきた外界の情報に戸惑い混乱している状態である。また、更に認知特性として、話が飛ぶ、いろんなことを結びつけて理解できないという特性も持っている。こういうこどもに対して、話をとことんしゃべらせて話を聴くのは不適切である。なぜなら、しゃべることで混乱することを助長するからである。

そもそも、共感の趣旨は、ただ聴くではなく、傾聴してまとめる、理解する、腑に落ちるという支援であったはずである。つまり、クライアントが振り返り整理できるための共感である。この事例で必要な支援は、本人が堂々巡りで気づかないところに介入して、こちらで、「こういうことだよ」とまとめてあげる支援が必要である。適切なタイミングでそれができるかを支えるのが、これまた人間関係である。信頼関係がなければ、適切な支援も受け知れられないのである。更には、「これはこんな風に受け取るといいんだよ」と捉え方や認知の整理の支援をしていくべきであり、ただ聴いてあげるという一見受容的に見える支援は、相手の立場に立たない非受容的な支援に等しい。これは、調査1で指摘した「全面許容」というこどもの言いなりになる態度と通じる部分があることに留意したい。

#### 5. まとめ

##### 5. 1. 「愛情の器」モデルについて

米澤(2011)で指摘したように、行動の枠組み・土台のなさは、甘える・受け入れられる体験のなさの愛着問題であり、親子関係が原因で規範行動を学習するチャンスもエネルギーもない(親の教えているものを受け入れる枠組みがない)状態を「愛情の器」ができていない状態と呼んだ。こういう場合、まずこのこどもを受容する必要がある。米澤(2007)でも指摘したように、不満を入れる器は口も容器も自然に作られ、しっかりある状態であり、それがキレる行動や攻撃行動の原因となるが、愛情の器は親がしっかり意識して作らないと作られなくなってきた。その原因の1つは、現代の刺激過多状況にある。ゲーム、メディアの情報はどれ

もこれもこれでもかと強度を誇り、持続的に過ぎる。親は意識して排除しないとなちまちこれらの刺激に毒されてしまい、大切な親の愛情を感じる感度を下げ、刺激の快感に酔いしれるため、愛情をためる器をつくる必要性を感じなくなる。愛情の器が作られていないことがわかれば、こどもがたとえ、中学生、高校生であろうと、いやも大人であろうと、そのよき入れ物作り、愛情の器作りから始めなければならない。新たな信頼関係というペースを作り、入れ物作りを優先する必要がある。そして、学習意欲やいろいろな人間関係は、誰かに受け入れられている受容感(土台)により高まり、受容は心のエネルギーとなることを調査1と調査2で示したわけである。これが愛情の器モデルの根幹である。まとめると、次のFig. 1のように図示できるだろう。この「愛情の器」が形成されていないこどもには、いくら愛情を注いでも、受容的にかわっても、それを受け止め、貯めて、自信や意欲という心的エネルギーを発揮できないため、問題行動が治まらず規範行動が身につかず、いい人間関係も築けないのである。

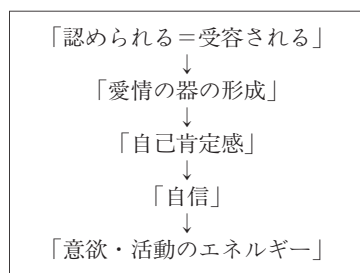


Fig. 1 愛情の器モデル

## 5. 2. 「愛情の器」モデルの展開

「愛情の器」モデルと関連して、最近よく指摘されることの多い2つの指摘について考察してみよう。

まず、小さい頃の恐怖体験や父親による威嚇や権威の失墜という指摘について考えてみよう。すなわち、現在のこどもは怖い物知らずだから心のブレーキが効かないという指摘である。しつけ言葉(村石ほか、1995)なども、こどもを脅すことの重要性和捉える向きもある。本来、脅して育てるとするのは、決して、本質的支援ではあり得ないが、発達障害だけでなく、青少年期の問題行動の背景に、規範行動を受け入れるだけの愛情の器を持っていないことに鑑み、その本質は、決して脅す、怖がらせることではなく、愛情の器の威力を確認する作業が怖がる体験とも言えるのではない。愛情の器があってその上に怖がる体験がそれを意識強化でき、それが規範行動につながるのである。逆にいうと、規範行動は押しつけられれば身につくとか、怖がらせると愛情に気づくというやり方は、やはり誤っている。愛情も恐怖・脅しも大切という単なる両論併記ではなく、この関係はもっと言うとな次のように整

理できる。よく、父親がこどもの探索心を育てると間違った指摘があるが、これは愛着理論からいうと明らかに間違いで、母親という探索基地と連動して初めて意味を持つ。母親という帰るべき場所があって初めて探索ができるのである。従って、母親はこの探検の総隊長なのである。同様に、愛情の基地があって、はじめて恐怖を味わったことのブレーキの意味を愛情の基地で確かめられるのである。父親が権威を振りかざすだけで、母親はそれに怯えるだけあるいは、それを批判している家庭では、父親の権威は、こどもにいい影響を与えない。母親が愛情の基地として機能していて、怖いときにそこに逃げ込むことができ初めて恐怖心がブレーキとなり得るのである。単なる恐怖心経験はトラウマとなって、むしろ攻撃性を高めるのである(米澤、2004参照)。

また、挨拶等の日常的儀礼の重要性の指摘があるが、ともすれば、「ただ挨拶さえすればいい」という形式に陥り、本当の大切さの意味を見失うという危険性もある。米澤(2000; 2001; 2002)では、学び支援における形式的解法の習熟に重きをおく問題(かけ算のやり方を習熟してもその意味がわからない。「できる」けれど「わかっていない」こどもの問題)を指摘し、学力向上の取り組みの形式化への警鐘を鳴らしたが、挨拶運動や挨拶だけを強要する取り組みは、その意味、意義をしっかりと踏まえないと危険である。ただ、発達障害児支援の中で、形式的でもそうした学習をすることで何らかの学習効果を期待でき、そういう学習しか期待してはいけないこどもがいることが再認識されてきた。その意味で、挨拶をしっかりとその意味を双方に理解してもらった上で推奨していくことは意義深いことだと位置づける。間主観性(Trevarthen & Aitken, 2001)という現象で知られているように、こどもの主観形成や自己肯定感の育成に、親に認められるという経験が必須であるということと関連して、位置づけていく必要もある。挨拶は、挨拶する相手を認め、相手から認められる大切な人間関係をはぐくむ営みなのである。そして、それは愛情の器を確認する作業としても位置づけていいと思われる。

このように、「愛情の器」を想定しない働きかけは、空回りもしくは弊害につながる事が確認されるのである。すでに指摘したように、愛情を注ぐことの大切さ、受容の大切さとともに、それだけではその愛情を受け止め、貯めて、行動エネルギーに転換できないこどもたちの問題性を鑑みるにつけて、受けた愛情、受容されたことを受け止め、貯めることができるための「愛情の器」作りの重要性が改めて指摘できるのである。

## 謝辞

本研究を実施するにあたり、ご支援、ご尽力、ご教

示を賜りました、湯浅幼稚園松下瑞應園長先生、松下瑞良副園長先生、ぶっとく幼稚園菅田良仁園長先生、和歌山中央幼稚園土生川覚弥理事長先生、山下悦子園長先生、紀の川市立丸栖小学校山本善啓校長先生に心よりお礼申し上げます。また、調査にご協力いただきました、3園1小学校の先生方、保護者の方々に感謝いたします。

## 付記

本研究の分析には、統計パッケージソフト・SPSSを使用した。

## 引用文献

- Barkley, R.A. 1997 *ADHD and nature of self-control*. Guilford Press.
- Booth, J.R., Burman, D.D., Meyer, J.R., Lei, Z., Trommer, B.L., Davenport, N.D., Li, W., Parrish, T.B., Gitelman, D.R., & Mesulam, M.M. 2005 Larger deficits in brain networks for response inhibition than for visual selective attention in attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **46**, 94-111.
- 濱上武史・米澤好史 2009 「やる気」の構造に関する研究－教師認知、学級雰囲気認知、学習観との関係－和歌山大学教育学部紀要(教育科学), **59**, 35-44.
- Luman, M., Oosterlaan, J., & Sergeant, J.A. 2005 The impact of reinforcement contingencies on AD/HD: a review and theoretical appraisal. *Clinical Psychology Review*, **25**, 183-213.
- 村石昭三・関口準・安見克夫 1995 幼児に対する「しつけ言葉」の研究(1) 日本保育学会第48回発表論文集, 680-681.
- 岡崎慎治 2011 ADHDへの認知科学的接近 心理学評論, **54**, 64-72.
- Sonuga-Barke, E.J.S. 2002 Psychological heterogeneity in AD/HD - dual pathway model of behaviour and cognition. *Behavioural Brain Research*, **130**, 29-36.
- Sonuga-Barke, E.J.S. 2003 The dual pathway model of AD/HD: an elaboration of neuro-developmental characteristics. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, **27**, 593-604.
- Trevarthen, C., & Aitken, K.J. 2001 Infant intersubjectivity: Research, theory and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, **42**, 3-48.
- 由良健一・米澤好史 2005 子どもの学習における自己評価を規定する要因とその影響－自己像・意欲・ストレスの関係－和歌山大学教育学部附属 教育実践総合センター紀要, **15**, 27-36.
- 米澤好史 2000 こどもと向き合い、生きる力を育てる育児と教育 和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, **10**, 1-20.
- 米澤好史 2001 生きる力を育てる子育て環境と学習環境の構築 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, **11**, 101-110.
- 米澤好史 2002 論理的思考力と非科学的信念－学力低下論を批判する－ 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, **12**, 75-88.
- 米澤好史 2004 子育てと子育て支援のあり方に関する心理学的考察 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, **14**, 113-122.
- 米澤好史 2007 こどもの攻撃行動の心理学的分析と関係性支援 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, **17**, 49-58.
- 米澤好史 2008 幼児の認知活動特性・学習発達到達度・人間関係特性尺度と教師、親の教育方針態度尺度・子育てこども観・指導方針尺度の作成 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, **18**, 69-78.
- 米澤好史 2011 学校教育における発達支援の事例検討－発達障害と問題行動への対応－ 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, **21**, 31-40.